ضرغامی، سعید(۱۳۹۰). فلسفه پژوهش تربیتی: بررسی بنیادهای فلسفی رویکردهای تبیین، فهم و انتقاد و تحلیل نقش و جایگاه هر یک در پژوهش تربیتی. *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۱ (۱)، ۹۸- ۷۵.

فلسفه پژوهش تربیتی: بررسی بنیادهای فلسفی رویکردهای تبیین، فهم و انتقاد و تحلیل نقش و جایگاه هر یک در پژوهش تربیتی

سعید ضرغامی [۱]

تاریخ دریافت: ۹۰/۳/۲۹ تاریخ پذیرش: ۹۰/۶/۱۵

چکیده

هدف این پژوهش، بررسی بنیادهای فلسفی سه رویکرد پژوهشی تبیین، فهم و انتقاد و تحلیل نقش و جایگاه هر یک در پژوهش تربیتی است. برای این منظور، از روش پژوهش تحلیل تطبیقی استفاده شد. در پارادایم تبیین، با پذیرش هستی عینی و مستقل جهان از آدمی، پیروی جهان اجتماعی از جهان طبیعی و جدایی واقعیت از ارزش، حقیقت در انطباق با واقعیت سنجیده می‌شود و از این رو هدف از پژوهش در تربیت، تبیین علّی و پیش بینی رفتار آینده بر پایه مطالعه رفتار کنونی قلمداد می‌شود. در پارادایم فهم با پذیرش تفاوت بنیادی علوم انسانی و طبیعی بر اهمیت دو چندان تفسیر و فهم به ویژه در قلمرو تربیت تأکید می‌شود؛ در فرایند پژوهش تربیتی، معنا بخشی به رفتارهای آدمی از سوی پژوهشگری که خود تفسیرکننده و معنا بخش است، صورت می‌گیرد. این پارادایم به سبب پذیرش جدایی واقعیت از ارزش نقد شده و بر وجود فهم در هر پژوهشی تأکید شده است. از سوی دیگر، آدمی بیش از دلبستگی‌های فنی و عملی، در جستجوی تغییر جهان برای آزادی و دادگری بیشتر است و روش آن نیز انتقاد است. بر پایه یافته‌های پژوهش در بررسی چیستی و چرایی پژوهش تربیتی، رویکرد پیوستاری به جای رویکرد پارادایمی، انتخاب و چنین استدلال می‌شود که هر پژوهش تربیتی متضمن تبیین، فهم و انتقاد است.

واژه‌های کلیدی: مبانی فلسفی، تبیین، فهم، انتقاد، پژوهش تربیتی

[۱]. استادیار دانشگاه تربیت معلم تهران، zarghamii2005@yahoo.com

مقدمه

اندیشمندان تربیت در رویارویی با پرسش‌های خود درباره تربیت، روش‌های پژوهشی گوناگونی را به کار می‌برند. برخی پژوهشگران این روش‌ها را بر بنیاد مفروضه‌های فلسفی هر یک در چند پارادایم[۱] بنیان نهاده‌اند. پارادایم در یکی از چند تعریف کوهن[۲] (۱۹۷۰)، چهارچوب یا ساختاری است که پیش فرض‌ها، قوانین، مفاهیم، روش‌های کلیدی، مسایل مهم و مانند آن را در قلمرویی از علم در می‌گیرد و به پژوهشگران آن قلمرو نشان می‌دهد. کوهن در روشنگری بیشتر مفهوم پارادایم، بخش‌های سه‌گانه آن را توصیف می‌کند: بخش نخست هر پارادایم، فرضیه‌ها یا قوانین آن است که استخوان بندی پارادایم را تشکیل می‌دهند. برای نمونه در پارادایم نیوتنی، قوانین سه‌گانه حرکت نیوتن و در پارادایم الکترو مغناطیس کلاسیک، معادله‌های ماکسول، استخوان بندی این پارادایم‌ها را شکل می‌دهند. بخش دیگر پارادایم ناظر بر روش‌های رایج بکارگیری فرضیه‌ها و قوانین بنیادی پارادایم در وضعیت‌های گوناگون است. به طور مثال، پارادایم نیوتنی متضمن روش‌ها و فنون بکارگیری قوانین نیوتن برای حرکت ستاره‌ها و سیاره‌ها، پاندول‌ها، برخورد توپ‌های بیلیارد و استفاده از تلسکوپ و آزمایش‌های گوناگون برای اندازه‌گیری است. بخش سوم هر پارادایم، اصول کلی متافیزیکی است که به پژوهش‌ها در قلمرو آن پارادایم جهت می‌دهند. برای نمونه یکی از اصول متافیزیکی پارادایم نیوتنی را می‌توان چنین توصیف کرد: «همه طبیعت فیزیکی را می‌توان چون دستگاه مکانیکی نگریست و توصیف کرد؛ دستگاهی که متأثر از نیروهای گوناگون بوده و بر اساس قوانین سه‌گانه حرکت، رفتار می‌کند» (چالمرز، ۱۳۸۵: ۱۱۰).

در این پژوهش، با تکیه بر چنین تعریفی از پارادایم، بنیادهای فلسفی سه پارادایم تبیین[۳]، فهم[۴] و انتقاد[۵] درباره چیستی، چرایی و چگونگی پژوهش تربیتی که از سوی برخی پژوهشگران پیشنهاد شده‌است، به طور تطبیقی، تحلیل و بررسی می‌شوند. تحلیل فوق زمینه‌ای فراهم می‌کند تا در بخش‌های بعدی این مقاله با نظر به چیستی و چرایی پژوهش‌های تربیتی، نقش و جایگاه هر یک از پارادایم های پژوهش، در فرایند پژوهش در قلمرو تربیت، بررسی شود.

---
1. paradigm
2. Kuhn
3. explaining
4. understanding
5. critique

درباره ضرورت این پژوهش، گفتنی است روشنگری بنیادهای فلسفی پارادایم‌های پژوهش، یا به بیان دیگر، روشنگری نوع نگرش هر یک از پارادایم‌ها درباره هستی، شناخت و چه بسا ارزش‌ها، امکان مقایسه محدودیت‌ها و کاستی‌های هر یک از آنها را فراهم می‌کند. آگاهی درباره محدودیت‌ها و کاستی‌های روش‌های پژوهش، به نوبه خود، گامی به سوی بازاندیشی درباره روایی[1] و حقیقت دانش حاصل از بکارگیری آنها است.

روش پژوهش

در این پژوهش، نخست بنیادهای هستی شناسی و معرفت شناسی پارادایم پژوهشی پیشنهاد شده در حوزه تربیت، توصیف و مقایسه شدند و سپس بر اساس آن، نقش و جایگاه هر یک در فرایند پژوهش تربیتی مورد بررسی قرار گرفت. محتوای اسناد معتبر و مرتبط با موضوع پژوهش، تحلیل کیفی شدند. از آنجاکه برای تحلیل محتوای کیفی به عنوان یکی از رویکردهای کیفی پژوهش، روش‌های گوناگونی وجود دارد (گیون[2]، ۲۰۰۸)، در این پژوهش و برای مقایسه بنیادهای فلسفی پارادایم‌ها، از روش تحلیل تطبیقی[3]، بهره گرفته شد.

به باور ریوکس[4] (۲۰۰۶)، تحلیل تطبیقی ناظر بر مقایسه تحلیلی افراد، گفتگوها، گزاره‌ها، مجموعه‌ها، موضوع‌ها، گروه‌ها یا دوره‌های زمانی است که شباهت‌ها و تفاوت‌های آنها را آشکار می‌کند. در دانشنامه پژوهش کیفی(گیون، ۲۰۰۸) بخش اصلی تحلیل تطبیقی، «تحلیل تطبیقی پیوسته» تلقی شده و چنین اشاره شده است که «در فرایند تحلیل تطبیقی پیوسته، بخشی از داده‌ها همچون یک مفهوم یا یک گزاره، با دیگر مفاهیم یا گزاره‌ها، مقایسه می‌شود تا شباهت‌ها و تفاوت‌های آنها آشکار شود. با جداسازی و مقایسه پیوسته مفاهیم و گزاره‌ها، امکان گسترش الگوی مفهومی مهیا می‌شود که نشان دهنده روابط گوناگون میان مفاهیم یا گزاره‌ها است» (ص ۱۰۰).

---

1. validity
2. Given
3. comparative analysis
4. Rihoux

پارادایم تبیین

در این پارادایم هدف از انجام هر پژوهشی، توضیح یا تبیین رخدادها، بر بنیاد قانون علیّت[1] است. با یافتن علّت (یا علّت‌های) پدیده‌ها و تعمیم آنها، می‌توان قوانین حاکم بر آنها را کشف کرد و این همان فرایند گسترش علم است. برای نمونه در پاسخ به «علّت»[2] فرو افتادن سیب گفته می‌شود، سیب بر «اثر»[3] نیروی جاذبه زمین به سوی زمین سقوط می‌کند. قانون مندی حاکم بر پدیده‌ها، امکان «پیش بینی» آنچه رخ خواهد داد را فراهم می‌کند.

واکر و ایورز[4] (۱۹۹۷) با اشاره به دیدگاه برخی اندیشمندان تعلیم و تربیت، از این پارادایم با نام‌هایی چون «علمی»[5]، «تحلیلی و تجربی»[6] و «پوزیتیویسم»[7] یاد کرده و اشاره می‌کنند که طرفداران این پارادایم در قلمرو تعلیم و تربیت، به پدیده‌ها و رخدادهای تربیتی نیز همچون رخدادهای علمی می‌نگرند که نیازمند تبیین است.

بنیادهای هستی شناسی پارادایم تبیین

نگرش پوزیتیویستی تجربه گرا در تلاش برای تحلیل، تبیین و تعمیم یافته‌ها به موقعیت‌های دیگر و پاسخ به پرسش‌های هستی شناسی مهمی چون «چه چیزی رخ می‌دهد؟» و «چرا رخ می‌دهد؟» مفروضه‌هایی دارد که یوشر[8] به برخی از آنها اشاره می‌کند: «نخست اینکه جهان، هستی عینی و مستقل از آدمی همچون شناسنده آن دارد. دیگر آنکه قانون علیّت، جهان شمول است و بر تمام پدیده‌ها حاکم است و از این رو جهان اجتماعی نیز همچون جهان طبیعی، پیرو قوانین آن است.» (۱۹۹۶: ۱۲). سومین مفروضه را می‌توان در اندیشه‌های نخستین ویتگنشتاین[9] (۱۹۶۱) جستجو کرد. ویتگنشتاین بر این باور است که ارزش‌هایی که اخلاق و زیبایی شناسی به آنها می‌پردازد، بخشی از جهان و درون آن نیستند. از این رو، او اخلاق و زیبایی شناسی را «آنسورونده»[10] می‌خواند. پیامد چنین نگاهی به هستی، جدایی واقعیت‌ها از

---

[1]. causality
[2]. cause
[3]. impact
[4]. Walker & Evers
[5]. scientific
[6]. empirical- analytic
[7]. positivism
[8]. Usher
[9]. Wittgenstein
[10]. transcendental

ارزش‌ها و محدود کردن دایره هستی به واقعیت‌های عینی است. در برابر ارزش‌ها، واقعیت عینی و مستقل ندارند، بلکه زاییده ذهن آدمی هستند و در دنیای شخصی و ذهنی او حضور دارند.

بنیادهای معرفت شناسی پارادایم تبیین

در این پارادایم و همانطورکه یوشر (۱۹۹۶) اشاره می‌کند، معیار روایی دانش، انطباق با واقعیت است. فیلسوفان تحلیلی و به ویژه ویتگنشتاین اول، با پذیرش این معیار درصدد روشنگری آن برآمدند. ویتگنشتاین (۱۹۶۱) جهان را دربردارنده واقعیت‌ها تلقی نموده و زبان را نماینده و نمایشگر آن می‌داند. در این میان، اندیشه نیز بازتاب این واقع نمایی و واقعه نگری است. اگر جهان را تحلیل کنیم، سرانجام به جزء واقعیت‌ها یا واقعیت‌های اتمی [۱] می‌رسیم؛ گزاره‌های اتمی نظیر این واقعیت‌ها هستند، آنگاه که نمایاننده این واقعیت‌ها باشند، روا هستند. بدین ترتیب، واقعیت همچون بنیادی مستقل، عینی و آزاد از ارزش [۲] است و دانش تصویر آن، تصویر حاصل تجربه حسی است. چنین است که معرفت شناسی این پارادایم، از سویی بنیادگرا [۳] و از سوی دیگر تجربه گرا [۴] قلمداد می‌شود (واکر و ایورز، ۱۹۹۷).

منتقدین پارادایم تبیین، آن را از جنبه‌های گوناگون نقد کرده‌اند. کامپت [۵] در تلاش برای جمع بندی و دسته بندی این نقدها در قلمرو تعلیم و تربیت، آنها را به دو دسته «روش شناسانه» [۶] و «مفهومی» [۷] تقسیم می‌کند (۱۹۹۷: ۲۵۳). نقدهای روش شناسانه، روش‌های کمّی و آماری را در تبیین پدیده‌های تربیتی نارسا و ناتوان می‌پندارد؛ آنچه در مدرسه و کلاس درس رخ می‌دهد، ماهیتی فرایندی دارد و نمره‌های آزمون و داده‌های طبقه بندی شده نمی‌توانند پاسخی رسا و کافی برای پرسش‌های مربوط به فرایند تربیتی فراهم کنند. اما واکر و ایورز (۱۹۹۷) بر این باورند که رویارویی پارادایم های کمّی و کیفی در قلمرو تعلیم و تربیت تنها درباره کمیّت، عدد و رابطه‌های ریاضی و آماری نیست. به طور مثال، پژوهشگران کیفی در قلمرو تعلیم و تربیت بر این باورند که موضوع‌ها و پدیده‌های تربیتی، از نوع رخدادهای اجتماعی هستند که در تجربه‌های زیسته آدمی معنا یافته‌اند. از این رو واقعیتی مستقل از آدمی ندارند که مطابقت گزاره‌های ما با آن واقعیت مستقل، شرایط آزمون و روایی فهم ما از آنها را فراهم کند. بنابراین، به راحتی نمی‌توان پاسخ به پرسش‌های تربیتی را به گزاره‌های مولکولی و سپس گزاره‌های اتمی فروکاست. چه بسا تجربه‌های

---

1. atomic facts
2. value- free
3. foundational
4. empirical
5. compte
6. methodological
7. conceptual

آدمی، نمود بیرونی ندارند و براین اساس، واقعیت اتمی ندارند. به نحوی که بتوان، روایی گزاره‌های تربیتی ادعا شده را در مقایسه با آن آزمود. برای نمونه فرضی درباره معنای سکوت فراگیر در کلاس درس را نمی‌توان با واقعیتی اتمی سنجید؛ زیرا این تجربه نمود آشکار و بیرونی ندارد.

این نقدها بیشتر جنبه تجربی این پارادایم را در بر می‌گیرد، اما نقدها به جنبه تحلیلی این پارادایم نیز وارد است. این انتقادها به مرزهایی چون مرز واقعیت و ارزش و نیز به کفایت تحلیل و صدق‌های مفهومی [1] است. برای نمونه ویتگنشتاین که پیشتر اندیشه و زبان را به آینه و تصویر همانند می‌کرد، اکنون تمثیل «بازی» را به کار می‌بندد و گوناگونی کارکردهای زبان را بازی‌های [گوناگون] زبانی [2] می‌خواند که هر یک بر اساس کاربردشان، قواعد ویژه خود را دارند. از این رو، معنی هر واژه وابسته به کاربرد و برآمده از آن است و از آنجاکه کاربردها، به شرایط و زمینه‌های گوناگون وابسته‌اند، جستجوی حقیقت و معنایی ذاتی، یگانه و فراگیر برای مفاهیم و بدون توجه به زمینه کاربرد آن ناممکن، بیهوده و ناکارآمد است (نقیب زاده، ۱۳۸۷).

سرانجام ایورز (۱۹۹۸) با پرسش از شرایط لازم کاربرد «یک مفهوم» برای تحلیل آن، تکه چوبی را مثال می‌زند که می‌تواند در زمینه‌های گوناگون، اسلحه، شمشیر، عصا چوب بازی گلف و مانند آن باشد. او در تحلیل مفاهیم تربیتی چون تدریس و مانند آن، وجود چنین زمینه‌ها و کاربردهای گوناگونی را گوشزد می‌کند و می‌پرسد چگونه می‌توان در تحلیل این مفاهیم مطمئن شد که همه زمینه‌ها و شرایط در نظر گرفته شده‌اند.

پارادایم فهم

شکل‌گیری پارادایم پژوهشی فهم در قلمرو تربیت، به ویژه به اندیشه‌های دیلتی [3] درباره تفاوت بنیادی علوم طبیعی و انسانی بر می‌گردد که خود نشأت گرفته از اندیشه‌های شلایر ماخر [4] درباره تفاوت بررسی زبانی و روان شناختی متن و نیز اندیشه‌های برگسون است.

به باور شلایر ماخر، در بررسی زبانی، واژه‌ها و نسبت میان آنها سنجیده می‌شوند، اما در بررسی روان شناختی، اندیشه‌ها و احساس نویسنده با دریافت شهودی نگریسته می‌شود تا دریافت معنا ممکن شود. برای این کار باید با زندگی و موقعیت پدیدآورنده یکی شد و معنای گفته شده را بازسازی کرد. او تأکید

---

1. conceptual truth
2. language games
3. Dilthey
4. Schleiermacher

می‌کند که فرایند فهم متن در بردارنده هر دو جنبه زبانی و روان شناختی است و رابطه میان این دو، دیالکتیکی است (ادمن و کردمن، ۱۳۸۶). دیلتی با تکیه بر این دیدگاه‌ها، کاربرد فهم را از تفسیر متن به کل قلمرو علوم انسانی گسترش می‌دهد. از سوی دیگر، دیلتی همچون برگسون از فیلسوفان زندگانی است و همسو با او معتقد است که خرد نمی‌تواند واقعیت زندگانی را درک کند و در این راه به شهود[1] نیاز است (هوسن[2] ۱۹۹۷).

بنیادهای هستی شناسی پارادایم فهم

به باور دیلتی، تفاوت بنیادی علوم طبیعی و انسانی در آن است که اولی در جستجوی «تبیین»[3] رابطه علّی میان رویدادهایی است که در «بیرون» آدمی رخ می‌دهند؛ در این قلمرو پژوهشگر با مفاهیمی چون ماده، زمان، مکان، علّت[4] و نیرو سر و کار دارد. اما در علوم انسانی پژوهشگر با مفاهیمی چون پویایی، تحول، انگیزه، مقصود، دلیل[5]، غایت و به ویژه مفاهیمی ارزشی و معنایی سر و کار دارد؛ این مفاهیم از یک سو، برآمده از تحول تاریخی‌اند و از سوی دیگر شمار معینی ندارند. بر این اساس، در علوم انسانی سخن بر سر «فهمیدن»[6] یا دریافتن «تجربه زندگانی» است و از این رو باید به درون راه یافت و از درون دریافت. البته درست است که زندگانی از درون دریافت می‌شود، ولی این دریافتن همیشه نیازمند زمینه‌ای بیرونی و همگانی یا همان جهان تاریخی و اجتماعی است(نقیب زاده، ۱۳۸۷).

بنیادهای معرفت شناسی پارادایم فهم

بنابر آنچه گفته شد، دیلتی فهمیدن را «باز یافتن من در تو» معنا کرده و در آن بر وابستگی «تجربه زندگانی»[7]، «فهمیدن» و «بیان کردن» تأکید می‌کند و فرایند فهم را از راه «دور هرمنوتیکی» یعنی دریافت وابستگی دوسویه جزء و کل به یکدیگر ممکن می‌داند. دور هرمنوتیکی در پایین‌ترین پایه، یعنی فهمیدن گزاره وابسته به فهمیدن معنای واژه‌های آن است و فهمیدن معنای واژه‌ها نیز وابسته به فهمیدن معنای گزاره‌ای است که درآن وجود دارد، اما فرایند فهمیدن در سطوح بالاتر نیز چنین است و در هر

1. intuition
2. Husen
3. Erklären
4. cause
5. reason
6. verslehen, understanding
7. erlebnis

گونه فهمیدن متنی، زمینه و افقی در کار است. هرگونه دریافتی بر پایه پیش دریافتی است و دریافت‌های تازه بسا زمینه‌ای برای دگرگونی یا تحول دریافت‌های پیشین.

ادمن و کردمن با تأکید بر فهم همچون روشی بنیادی برای پژوهش در تعلیم و تربیت، مثالی می‌زنند. معلمی می‌خواهد دلیل درس نخواندن دانش آموزش را بفهمد. او پیش از این می‌دانسته که بی‌علاقگی و در نتیجه کم توجهی والدین به تحصیل فرزند، در پیشرفت تحصیلی کودک نقشی منفی دارد. او با پرسش از دانش آموز در می‌یابد رابطه کودک با والدینش بسیار سرد است. معلم با بازگشت به تجربه خودش برای روشن کردن موقعیت کودک، بهتر می‌فهمد چگونه به او کمک کند. از سوی دیگر، فهم وضعیت خاص این دانش آموز، کل تجربه آموزشی معلم را بهبود و گسترش می‌دهد.

گادامر فهم را دارای دو جنبه ارتباطی و زبانی می‌داند. به باور او فهم از سویی در ارتباط میان آدمی و جهان و از سوی دیگر در ارتباط میان گذشته، حال و آینده ممکن است. زبان نیز همچون بنیاد «پیش فهم‌ها» یا افق فهم‌های ممکن است و به سخنی میان فهم‌های گذشته و اکنون پیوند بر قرار می‌کند. برقراری چنین پیوندی همان است که گادامر آن را «آمیختگی افق‌ها»[1] می‌خواند. ادمن و کردمن در روشنگری بیشتر این اندیشه، معلمی را مثال می‌زنند که در جستجوی فهم رفتار معلم با شخصیتی در سده نوزدهم است که دانش آموزان را به سبب بی انضباطی، تنبیه می‌کند. او برای فهم این رویداد، از یک سو، کتاب‌هایی درباره نقش تنبیه مطالعه می‌کند و از سوی دیگر یاد می‌گیرد که شرایط سده نوزدهم با اکنون بسیار متفاوت است. او با این کارها به فهمی تازه می‌رسد و این همان گسترش افق دید و معنای او برای فهم‌های آینده است (ادمن و کردمن، ۱۳۸۶: ۲۵۹).

یوشر(۱۹۹۶) با بهره‌گیری از چنین دیدگاهی به این نتیجه می‌رسد که شکل‌گیری دانش، چرخه‌ای و مارپیچی است به گونه‌ای که تفسیر همواره بر زمینه باورها و رفتارها یا به سخن دیگر پیش فرض‌ها و فرض‌هایی رخ می‌دهد که پژوهشگر و پژوهش شونده هیچ گاه آگاهی کاملی از آنها ندارد. او این زمینه را به نقل از گادامر «سنت»[2] می‌خواند. نکته مهم آنکه رهایی آدمی از سنت‌ها یا پیش فهم‌ها، هیچ گاه ممکن نیست و از این رو لازم است به آنها همچون نقطه آغازین فهم نگریست. با تکیه بر چنین نگرشی دانش نه با مشاهده (آنچنان که طرفداران پارادایم تبیین، می‌پندارند) بلکه با نظریه آغاز می‌شود.

---

[1]. fusion of horizons
[2].tradition

پارادایم فهم نیز از دیدگاه‌ها و در سطوح گوناگونی نقد شده است. واکر، ایورز و لاکومسکی همچون نمایندگان نوعمل‌گرایی[1] در تعلیم و تربیت به دو گونه پارادایم فهم را نقد کرده‌اند (باقری،۱۳۸۶). (باقری،۱۳۸۶). آنها از یک سو، این پارادایم را همچون پارادیم تبیین می‌دانند که واقعیت‌ها را از ارزش‌ها جدا کرده است. با این تفاوت که پارادایم تبیین با خارج کردن ارزش‌ها از قلمرو واقعیت، روش شناسی علوم اجتماعی را نیز همچون علوم طبیعی می‌پندارند. درحالی‌که پارادایم فهم با پذیرش جدایی واقعیت از ارزش، دنیای آدمی را ارزشی خوانده و از روش شناسی پارادایم تبیین، دوری می‌جوید. آنها بنیاد فلسفی جدایی واقعیت از ارزش را در هر دو پارادایم برگرفته از دیدگاه هیوم دانسته و تلاش می‌کنند با نقد دیدگاه او، بنیاد هر دو پارادایم را فرو ریزند.

گونه دوم نقد درباره خود پارادایم فهم است که بیشتر از سوی ایورز مطرح شده است(همان). نخست اینکه به باور او واقعیت چه طبیعی و چه اجتماعی، با تفسیر آدمی و از پس آن فهمیده می‌شود و از این رو نمی‌توان بر بنیاد تبیین و فهم، قلمرو علوم طبیعی را از قلمرو علوم انسانی جدا کرد. نقد دیگر اینکه پارادایم فهم، با وابسته کردن فهم به آدمی و حالت‌های درونی او، امکان ارزیابی و سنجش فهم‌های گوناگون را از میان می‌برد.

سرانجام هابرماس(۱۹۷۲) در جستجوی روشنگری مرزهای هر یک از پارادایم‌های پوزیتیویستی/تجربی و هرمنوتیکی/تفسیری است. او بر این باور است که هر سنت پژوهشی و دانش پدید آمده از آن، به یکی از سه دلبستگی اجتماعی آدمی باز می‌گردد. نخستین دلبستگی اجتماعی آدمی، فنی است که سبب پدیدآمدن دانش تحلیلی و تجربی شده است و بیش از هر چیز در جستجوی پیش بینی و کنترل رویدادها است. دومین دلبستگی اجتماعی آدمی داوری و تصمیم مناسب و روا در موقعیتی مخصوص است. علوم هرمنوتیکی چون تاریخ و گاه دیگر علوم انسانی که از شیوه‌های خردورزی عملی بهره می‌گیرند، محصول این دلبستگی آدمی هستند. پس دانش عملی، دانش ارتباطی است و محصول سنت پژوهشی هرمنوتیکی/تفسیری است.

به باور هابرماس، هیچ یک از دو سنت مزبور، هدف پژوهش را تغییر جهان برای آزادی و دادگری بیشتر نمی‌دانند. از این رو، او در کنار دو گونه دانش یا علاقه فنی و عملی، از دانش یا علاقه رهایی بخش سخن می‌گوید. براین اساس، می‌توان از پارادایم سومی سخن گفت که در ادامه مورد بحث قرار می گیرد.

[1]. new pragmatism

پارادایم انتقاد

در پارادایم انتقاد، هدف پژوهش، تغییر وضع موجود در جهت برابری و آزادی بیشتر اجتماعی است. در این راه دو گام اساسی لازم است: نخست شناخت، نقد و آگاهی بخشی درباره نیروهای نظام‌مند سلطه و سرکوب که مانع اصلی برابری و آزادی انسان‌ها هستند و دوم اقدام در جهت رفع آنها. در همین راستا یوشر(۱۹۹۶) رویکرد اصلی نظریه انتقادی را، نقد ایدئولوژی می‌خواند؛ افشاگری انگیزه‌ها و باورهایی که همچون نیروهای نظام‌مند، ساختارهای نابرابر اجتماعی را پدید می‌آورند و تلاش برای رفع آنها.

بنیادهای هستی شناسی پارادایم انتقاد

در پارادایم انتقاد، جدایی واقعیت از ارزش پذیرفتنی نیست و واقعیت انسانی از آن رو که اجتماعی است، ماهیتی ارزشی دارد. بر چنین زمینه‌ای است که کوتینگ(۱۹۸۵) علوم طبیعی را نیز ارزشی خوانده و برای نمونه از مسئولیت اجتماعی دانشمندان سخن می‌گوید. در این باره، هابرماس(۱۹۷۰) بر این باور است از آنجاکه هدف اصلی آدمی، زندگی خوب است، زندگی اجتماعی او واقعیتی هنجاری و اخلاقی دارد. در چنین شرایطی هنگامی که حاکمیت علم و فناوری از قلمرو طبیعت به قلمرو اجتماع گسترش یابد، روش شناسی آزاد از ارزش به قلمرو اجتماع وارد می‌شود و ویژگی هنجاری و ارزشی مسایل اجتماعی به ویژگی‌های فنی تنزل می‌یابد و در این هنگام علم و فناوری همچون ایدئولوژی، منشأ تداوم و بازتولید بسیاری از نابرابری‌های اجتماعی خواهند بود (ایورز، ۱۹۹۸).

بنیادهای معرفت شناسی پارادایم انتقاد

به باور لاکومسکی، وجود دلبستگی‌های سه‌گانه، به معنی حقیقت آنها نیست و این دلبستگی‌ها نمی‌توانند چهارچوبی فرارونده برای همه دانش بشری فراهم آورند. از این رو، لاکومسکی می‌پرسد که هابرماس چگونه چنین چارچوب فرارونده‌ای را توجیه می‌کند؟ (لاکومسکی، ۱۳۸۶).

به نظر می‌رسد هابرماس در رویارویی با چنین پرسش‌هایی، نظریه‌اش را به جای بنیادگذاری بر معرفت شناسی‌های سنتی(که به باور او از گونه فلسفه‌های آگاهی هستند)، بر فلسفه زبان، استوار کرده است. به سخن دیگر، او در جستجوی یافتن خاستگاه و توانایی‌های شناختی انسان به تنهایی و جدا از زمینه‌های تاریخی و اجتماعی او نیست و از این رو به جای آگاهی مانند ویژگی هر فرد انسانی بر زبان همچون ابزار مهم زندگانی اجتماعی او پا می‌فشارد. به باور او زبان از سویی برخاسته از ارتباط با دیگران است و از سوی دیگر زمینه چنین ارتباطی است. با نظر به همین نقش ارتباطی است که او زبان را امکانی

برای گذر از «من » و «آگاهی» فردی می‌داند؛ هابرماس جستجوی حقیقت را کار «ما» و در گفتگوی خردمندانه می‌داند (نقیب زاده، ۱۳۸۷).

او در این راه به نظریه «کنش‌های گفتاری»[۱] آستین[۲] و «دانش ضمنی»[۳] سرل[۴] رو می‌آورد. نظریه کنش گفتاری، گفتارها و گزاره‌ها را در نسبت با کار و کنش اجتماعی دیده و تفسیر می‌کند و گفتار و کنش را همواره وابسته به جامعه و شرایط معین اجتماعی می‌بیند. آستین این گفته‌ی کشیش را در آیین زناشویی که «من شما را زن و شوهر می‌خوانم» نمونه می‌آورد که با این گفته آنها زن و شوهر«می‌شوند»؛ البته چنین گفته‌ای در یک فیلم به چنین کنش اجتماعی نخواهد انجامید. دانش ضمنی نیز همان دانستنی‌ها و پیش انگاشت‌هایی است که بدون آنکه به آنها توجه کنیم، زمینه لازم فهمیدن و یا تعبیرهای ما هستند.

نکته مهم دیگری که هابرماس بر آن تأکید می‌کند، کارکردهای گوناگون زبان است. زبان هم می‌تواند بازتاب خردمندی باشد؛ هم ابزاری برای به بیراهه بردن اندیشه و زمینه سلطه و هم آزادکننده و درمانگر. چنین است که هابرماس تلاش می‌کند با اشاره به ویژگی‌های «روش روان درمانی» و نیز برشمردن معیارهایی برای پی بردن به «گفتارهای تحریف شده به گونه‌ی نظام‌مند»[۵]، ویژگی‌های «وضعیت آرمانی گفتگو» را آشکار کند. در روش روان درمانی، «گفتگو بدون هیچ گونه فشاری رخ می‌دهد و مقصد آن نیز رهایی از خود فریبی و پندارهای نادرست و رسیدن به خود فرمانی است» (۱۹۸۴: ۲۱). این روش در قلمرو اجتماعی، زمینه رهایی از ایدئولوژی است.

یوشر در روشنگری بیشتر نظریه هابرماس درباره کنش ارتباطی و بکارگیری آن همچون پارادایمی برای پژوهش، به دو نکته اساسی اشاره می‌کند: نخست، آنچه هریک از طرف‌های گفتگو می‌گویند، آن گاه معتبر است که گفته‌ها ۱)خردمندانه[۶] ۲)روا[۷] ۳)موجّه[۸] و ۴)صادقانه[۹] باشند. نکته دوم اینکه توافقی که که در «وضعیت آرمانی گفتگو» ممکن است را باید از توافق بر مبنای منفعت، باور و یا سلطه و سرکوب جدا کرد. در وضعیت آرمانی گفتگو از همه شواهد [و استدلال‌های] مرتبط و خردمندانه بهره گرفته می‌شود و هیچ جنبه غیرمنطقی و ناموجّه برای توافق به کار گرفته نمی‌شود (۱۹۹۶: ۲۴-۲۳).

1. speech acts
2. Austin
3. implicit knowledge
4. Searle
5. systematically distorted
6. intelligible
7. true
8. justified
9. sincerely

پارادایم انتقاد نیز از دیدگاه‌های گوناگون نقد شده است که به دو مورد اشاره می‌شود. لاکومسکی با اشاره به گفته‌های هابرماس، فراهم شدن «وضعیت آرمانی گفتگو » را دشوار دانسته و بر این باور است که آزمون پیشینی فراهم بودن چنین وضعیتی ممکن نیست و فقط با نظر به گذشته است که می‌توان فهمید چنین وضعیتی فراهم شده است یا خیر. او درباره تحقق ناپذیری چنین آرمانی این‌گونه استدلال می‌کند که: «برای عملی شدن نظریه هابرماس باید چیزی را که از نظر خودش هنوز وجود ندارد، بلکه فرض می‌شود در نتیجه این نظریه به وجود خواهد آمد، یعنی دنیایی که در آن قدرت و کنترل برابر شده‌اند را پیش فرض گرفت...» (لاکومسکی، ۱۳۸۶: ۲۰). یوشر(۱۹۹۶) نیز با بهره گیری از مفاهیمی چون «خطرناکی»[1] و «رژیم حقیقت»[2] فوکو، بر این باور است که از یک سو جهانی کردن گفتمان رهایی بخش خطرناک است و ممکن است اثر مطلوبی نداشته باشد و از سوی دیگر نظریه انتقادی پیوند دانش و قدرت خود را دارد و می‌تواند زمینه سرکوب انسان‌هایی را فراهم کند که در این باره دانش کافی ندارند.

فلسفه پژوهش تربیتی: فراروی از نگرش پارادایمی

بر اساس آنچه درباره پارادایم‌های تبیین، فهم و انتقاد گفته شد، ویژگی‌ها و برخی مبانی فلسفی آنها در جدول (۱) خلاصه شده است.

---

1. dangerous
2. regime of truth

جدول ۱: مبانی فلسفی و ویژگی‌های پارادایم‌های تبیین، فهم و انتقاد

پارادایم / ویژگی	تبیین	فهم	انتقاد
بنیادهای هستی شناسی	۱- جهان، هستی عینی و مستقل از آدمی همچون شناسنده آن دارد. ۲- جهان اجتماعی نیز همچون جهان طبیعی و پیرو قوانین آن است. ۳- ارزش‌ها، واقعیت عینی و مستقل ندارند بلکه زاییده ذهن آدمی هستند و در دنیای شخصی و ذهنی او حضور دارند.	۱- در قلمرو علوم طبیعی با مفاهیمی چون ماده، علت و نیرو و در قلمرو علوم انسانی با مفاهیمی چون پویایی، تحول، انگیزه، مقصود، دلیل، غایت و به ویژه مفاهیم ارزشی و معنایی سروکار داریم. ۲- زندگانی، دریافت‌ها و چگونگی زندگانی آدمی همواره به وضعیت تاریخی او وابسته است.	۱- واقعیت انسانی، ماهیتی ارزشی دارد. ۲-هرگونه دانشی در بستر فرهنگی و تاریخی ممکن است. ۳-از آنجاکه زندگی اجتماعی، واقعیتی هنجاری و اخلاقی دارد، علم و فناوری را آزاد از ارزش نگریستن و حاکم کردن آن در حل مسایل اجتماعی به انکار ویژگی اخلاقی این مسایل می‌انجامد.
بنیادهای معرفت شناسی	۱- معیار روایی گزاره‌ها، انطباق با واقعیت است. ۲- باور به بنیادگرایی و تجربه گرایی ۳- علوم اجتماعی و تربیتی نیز پیرو روش شناسی علوم طبیعی هستند. ۴- هدف از دانش تعلیم و تربیت همچون علوم طبیعی تبیین علی و پیش بینی رفتار آینده بر بنیاد رفتار کنونی است.	۱-فرایند فهم از راه دور هرمنوتیک ممکن است. ۳-فهم دارای دو جنبه ارتباطی و زبانی است. ۵-دانش نه با مشاهده بلکه با نظریه آغاز می‌شود. ۶-بر خلاف تبیین، منطق توجیه از فرایندهای پژوهشی جدا نیست.	۱-سه نوع دانش طبیعی، تاریخی/هرمنوتیکی و انتقادی حاصل سه دلبستگی فنی، عملی و رهایی بخش است. ۲- جستجوی حقیقت کار ما و در گفتگوی خردمندانه ممکن است. ۳-زمینه لازم فهمیدن، دانش ضمنی آدمی است. ۴-گفتگوی تحریف نشده آن است که طرفین گفتگو با معنی، روا، موجه و صادقانه بگویند.
نقد	۱- ناتوانی روش‌های کمی و آماری در تبیین پدیده‌های تربیتی که ماهیتی فرایندی دارند. ۲- معرفت شناسی بنیادگرا پذیرفتنی نیست. ۳-میان واقعیت و ارزش مرزی نیست. ۴-تحلیل جهان شمول ناممکن است و کفایت تحلیل آزمودنی نیست.	۱- واقعیت چه طبیعی و چه اجتماعی به واسطه تفسیر آدمی و از پس آن فهمیده می‌شود. ۲- با وابسته کردن فهم به آدمی و حالت‌های درونی او، امکان ارزیابی فهم‌های گوناگون از میان می‌رود. ۴-آدمی بیش از میل به فهمیدن، دلبستگی‌های دیگری نیز دارد.	۱-وضعیت آرمانی گفتگو دشوار و حتی ناممکن است. ۲-آزمون پیشینی فراهم بودن چنین وضعیتی ممکن نیست. ۳-آزمون این وضعیت بسته به گزارش‌هاسی است که ممکن است خواسته یا ناخواسته ناروا، گمراه کننده و فریبنده باشند. ۴-نظریه انتقادی پیوند دانش و قدرت خود را دارد.

با توجه به مراتب فوق، این سوال مطرح می‌شود که نقش و جایگاه هر یک از این رویکردها در پژوهش تربیتی چیست و آیا در واقع رویکرد پارادایمی می‌تواند روشنگر چیستی پژوهش تربیتی باشد؟

در راستای پاسخ به این سوال‌ها، پیشنهاد این پژوهش، بازنگری رویکرد پارادایمی به بینش‌های پژوهشی تبیین، فهم و انتقاد است. در این خصوص، گام نخست نقد مفهوم پارادایم به طور کلی و به ویژه در توضیح چیستی پژوهش تربیتی و چرایی و چگونگی آن است. اشاره شد که مفهوم پارادایم از سوی کوهن(۱۹۵۲) برای تبیین چیستی علم و چگونگی پیدایش و گسترش آن بکارگرفته شده است. او ویژگی بنیادی پارادایم‌ها را قیاس ناپذیری[1] و در نتیجه تفاهم ناپذیری آنها می‌داند. چنین بینشی از یک سو، مرز قاطعی میان پارادایم‌ها ایجاد می‌کند و مقایسه میان آنها را به سبب تفاوت در بنیادها و به ویژه بنیادهای متافیزیکی و فلسفی، ناممکن می‌کند. چنین است که برگزیدن یکی به معنای نفی و کنارگذاردن دیگری است. با بازخوانی بخش‌های پیشین مقاله آشکار می‌شود که برخی اندیشمندان و پژوهشگران قلمرو روش شناسی و روش شناسی تربیتی چنین نگرشی به رویکردهای گوناگون دارند و برای نمونه پارادایم کمّی و تبیینی را در برابر پارادایم کیفی و تفسیری می‌گذارند و هر یک را دارای بنیادهای فلسفی متفاوت و رویارو می‌دانند (واکرو ایورز، ۱۹۹۷).

لاکاتوش (۱۹۷۶) دیگر فیلسوف معاصر علم، با پیگیری اندیشه‌های دیگر فیلسوفان پیشین علم و به ویژه کوهن درباره ماهیت پژوهش علمی، مرز دقیق میان پارادایم‌ها و تفاهم ناپذیری و قیاس ناپذیری آنها را مورد سوال قرار می‌دهد. او با این باور که مفهوم پارادایم، مبهم و اشتباه برانگیز است، مفهوم برنامه پژوهشی[2] را به جای آن برمی‌گزیند. او برنامه پژوهشی را به یک بازی تشبیه می‌کند که دارای دو بخش «هسته سخت»[3] و «کمربند ایمنی»[4] می‌باشد. هسته سخت، همان بخش بنیادی و پایدار هر برنامه است که برنامه با آن شناخته می‌شود و بدون آن، برنامه معنای خود را از دست می‌دهد. اما کمربند ایمنی یا بخش دگرگون شونده و ناپایدار برنامه است که سبب می‌شود برنامه امکان اصلاح داشته باشد و از این رو سیر تکاملی داشته باشد. از این رو، به باور لاکاتوش هر برنامه قابلیت اصلاح و تکامل دارد. بیش از این، در دیدگاه لاکاتوش (نیاز، ۲۰۰۹) برنامه‌های پژوهشی برخلاف پارادایم‌های کوهن، مرز دقیق و قیاس ناپذیری ندارند و از این رو رقابت پذیرند. به گونه‌ای که می‌توان به کمک شواهد تجربی جدید میزان توانایی و کارآمدی و نیز محدوده روایی آنها را ارزیابی کرد. در همین راستا فایرابند، دیگر فیلسوف معاصر علم نیز

---

1. incommensurability
2. research program
3. hard core
4. protective belt

یکی از راه‌های مقایسه دو به دو نظریه‌ها را، رویارو کردن هر یک از آنها با رشته‌ای از وضعیت‌های تجربی و مشاهده پذیر و بررسی میزان سازگاری هر یک از نظریه‌های رقیب با آن وضعیت‌ها می‌داند، به طوری که سازگاری هر نظریه از دیدگاه خودش بررسی شود. فایرابند برای مقایسه نظریه‌ها، به معیارهای دیگری چون پیچیدگی و غیرخطی بودن، انسجام و هم سازی اشاره می کند(چالمرز، ۱۳۸۵).

بر اساس آنچه گفته شد و برای روشنگری نقش و جایگاه بینش‌های تبیین، فهم و انتقاد در پژوهش تربیتی، فراروی از نگرش پارادایمی و برگزیدن نگرش پیوستاری پیشنهاد می‌شود. در روشنگری چنین نگرشی اشاره به نکته‌هایی لازم به نظر می‌رسد. نخست اینکه در این نگرش هر یک از بینش‌های تبیین، فهم و انتقاد در فرایندی تاریخی و تکاملی و با توجه به معیارهایی چون پیچیدگی، انسجام و توان توضیح ژرف‌تر و گسترده‌تر پدیده‌های انسانی و از جمله پدیده‌های تربیتی شکل گرفته و گسترش یافته‌اند و چه بسا تغییر کرده و زیاده‌روی‌ها، نارسایی‌ها و نارواییهای خود را اصلاح کرده‌اند.

بنابراین، اگر پس از بررسی بنیادهای هستی شناسی و معرفت شناسی از تبیین سخن گفته می‌شود، کاستی‌های آن نیز مد نظر است. برای نمونه، امروزه گزاره‌های معرفت شناسی یا ارزش شناسانه‌ای چون «دانش با مشاهده آغاز می‌شود» ؛ «معیار روایی دانش، انطباق با واقعیت است»؛ و «میان واقعیت و ارزش مرز قاطع و روشنی هست» حداقل در این شکل و حتی از سوی برخی اندیشمندانی که به تحلیل فلسفی دلبستگی‌هایی نیز دارند، پذیرفتنی نیست.

نمونه شفلر[1](سیگل[2]،۲۰۰۵) از فیلسوفان تحلیلی تربیت بر این باور است که دست‌یابی بی واسطه به حقیقت ممکن نیست و معیار روایی دانش، انطباق با واقعیت نیست. بدین ترتیب هدف تربیت نیز نمی‌تواند پرورش باور حقیقی[3] در فراگیران باشد. او بر توانایی فراگیران در ارزیابی یا داوری درباره حقیقت تأکید می‌کند و بر این باور است که هدف تربیت، پرورش باور خردمندانه[4]در فراگیران است؛ دانش نه باور حقیقی بلکه باور خردمندانه است. همچنین، شفلر همسو با برخی فیلسوفان تحلیلی تربیت چون پیترز و هرست (هرست و وایت[5]، ۱۹۹۸) بین توصیف و هنجار مرز قاطعی به ویژه در عمل قائل نیست. شفلر اشاره می‌کند که تحلیل‌ها و توصیف‌های آدمی از مفاهیم و رویدادها در عمل و واقعیت زندگانی، پیامدهای هنجاری دارد. برای نمونه، تحلیل شیمیایی ماده‌ای سمی که به نظر فرایندی توصیفی است، در اعمال ما نیز

[1]. Scheffler
[2]. Siegel
[3]. true belief
[4]. rational belief
[5]. Hirst & White

نقش دارد، به گونه‌ای که می فهمیم مصرف آن می‌تواند ما را مسموم کند. در این باره او حتی اشاره می‌کند که واقعیت‌های عملی زندگانی آدمی گاه تعیین کننده ارزش‌ها هستند. از این دیدگاه، گرچه استدلال در کلاس درس ارزشمند است، ولی اگر معلم همه استدلال‌های لازم برای نرفتن ناگهانی به وسط خیابان را بکار برد و با این وجود دانش آموزی تصمیم گرفت که خودش را به وسط خیابان پرت کند، آنگاه بهره‌گیری از روش‌های دیگر چون تلقین و حتی تنبیه برای جلوگیری از این رویداد از سوی معلم ارزشمند خواهد بود. شفلر اشاره می‌کند که چنین دیدگاهی همسو با اندیشه‌های دیویی است.

اما نپذیرفتن این گزاره‌ها به معنی مقابله با برخی دستاوردهای عملی رویکرد تحلیل چون سودمندی تحلیل گزاره‌های تربیتی برای روشنگری آنها و نیز تبیین علّی رویدادهای تربیتی نیست. این نکته درباره رویکردهای فهم و انتقاد هم کاربرد دارد. با چنین نگاهی به این رویکردها و با پذیرش بنیادهای کامل‌تر و تواناتر در توضیح واقعیت‌های زندگانی آدمی و تربیت او، رویارویی برخی بنیادهای هستی شناسانه و معرفت شناسی آنها حل می‌شود. برای نمونه، امروزه این گزاره‌ها که «دانش نه با مشاهده که با نظریه آغاز می‌شود» یا «میان واقعیت و ارزش مرز قاطعی نیست» پذیرفتنی است. نمونه جالب در اینجا اشاره به برخی اندیشه‌های ژیرو[1] (در هرست و وایت، ۱۹۹۸) از اندیشمندان انتقادی تربیت است. او با وفاداری به دو گزاره فوق، با تکیه بر رویکرد تحلیلی، گفتمان رادیکال مارکسیستی در مدارس را تحلیل و سپس نقد می‌کند. بدین ترتیب لازم است به کاستی‌های هر یک از رویکردهای تبیین، فهم و انتقاد توجه شود. چنین کاستی‌هایی در گذر زمان یا از سوی طرفداران این دیدگاه‌ها و یا از سوی طرفداران دیدگاه‌های دیگر آشکار شدند و برخی بنیادهای هستی شناسی و معرفت شناسی کامل‌تر و تواناتری را در توضیح واقعیت‌های زندگانی آدمی و تربیت او پدید آوردند که به برخی از آنها در این مقاله اشاره شده است. چنانکه بیان شد چنین استلزامی با بهره‌گیری از جنبه‌های مفید و کارامد هر یک از رویکردها منافاتی ندارد.

نکته دیگر اینکه هر یک از این بینش‌ها بر مبنای معیارهایی چون ماهیت و هدف‌هایی که دارند، روشنگر بخش یا سطحی از واقعیت زندگانی و تربیت آدمی هستند و این نکته‌ای است که به ویژه هابرماس(۱۹۷۲) به روشنگری آن پرداخته است. زندگانی آدمی و رویدادهای آن از جمله تربیت، دارای سطوح و ابعاد گوناگون با ژرفای گوناگون است و از این رو پژوهش درباره آنها نیز چنین است. برای نمونه تحلیل مفهوم هدف‌های تربیت، جستجوی رابطه بین هوش و پیشرفت تحصیلی، فهم دلایل ردّ یک دانش آموز در امتحان پایانی و نقد نظام آموزشی به سبب عدم تحقق عدالت آموزشی، از جمله مسایل

[1]. Giroux

تربیتی هستند که می‌توان درباره آنها پژوهش کرد. اما نکته اینجا است که از یک سو، سطح، ژرفا و اهمیت همه این مسایل یکسان نیست و از سوی دیگر در هر یک از این مسایل، تبیین، فهم و انتقاد تا حدی و به طورآشکار یا ضمنی نقش دارند. سبب چنین نقش آفرینی نیز به ماهیت تربیت و پیوند بین واقعیت‌ها، توصیف‌ها، تحلیل‌ها، ارزش‌ها، بایدها و نبایدها در این قلمرو باز می‌گردد. برای نمونه، پژوهشگری که مفهوم هدف‌های تربیت را تحلیل می‌کند، در جستجوی فهم آنچه هدف تربیت نامیده می‌شود، می‌باشد. بیش از این، او در جستجوی ترسیم وضعیت مطلوب و راهنمایی خود و دیگر انسان‌ها به سوی آزادی و عدالت بیشتر است و از این حیث، پژوهش او به طور ضمنی انتقادی است. چنین تحلیلی را می‌توان درباره دیگر مسایل مورد بحث بکار برد.

با تکیه بر چنین نگرشی، می‌توان نقش و جایگاه هر یک از رویکردهای تبیین، فهم و انتقاد در پژوهش تربیتی را در نگرش پیوستاری بدین ترتیب بازخوانی کرد: در رویکرد تبیین، از یک سو هدف، تحلیل مفاهیم، نظریه‌ها و اندیشه‌های نامعلوم و نادرست است و از سوی دیگر تبیین و پیش بینی رویدادهای آینده بر پایه عوامل و علّت‌های موجود است. پیگیری چنین هدف‌هایی در پژوهش تربیتی لازم است؛ زیرا از در این قلمرو با مفاهیم و نظریه‌هایی سرو کار داریم که چه بسا نامعلوم و نادرست هستند و این زمینه‌ای برای بهره‌گیری ناروای آنها در این قلمرو است. برای نمونه، تحلیل مفهوم تربیت و برشمردن ویژگی‌های آن سبب می‌شود تا این مفهوم از سایر رفتارهای مشابه که می‌توان آنها را شبه تربیت نامید (باقری،۱۳۸۴) جدا شود و در قلمرو علم تربیت همچون هر علم دیگری نیازمند تبیین رویدادهای تربیتی هستیم؛ بدون چنین تبیینی، واقعیت‌های موجود تربیتی را نمی‌توان توضیح داد. چنین رویکردی به ویژه در توضیح وضعیت موجود، مهم و راهگشا است.

بدین ترتیب و در بازاندیشی باید از کارایی و حدود بهره‌گیری از این پارادایم در پژوهش تربیتی سخن گفت. در این باره به نظر می‌رسد آنچنان‌که کانت می‌گوید به آدمی می‌توان از دو سطح و پایه نگریست. در سطح نخست آدمی همچون هر موجود دیگری، نمودی از جهان نمودها و وابسته به جهان حس و از این رو پیرو قوانین طبیعت است و در سطح و پایه‌ای دیگر آدمی موجودی معنوی و برخوردار از آزادی رفتار و اراده آزاد است (نقیب زاده، ۱۳۸۶).

پژوهش درباره مسایل و رویدادهای زندگی آدمی در سطح و پایه نخست، گرچه پیچیده‌تر است (به سبب پیچیدگی ساختار طبیعی او) ولی تفاوت بنیادی با پژوهش درباره سایر پدیده‌های طبیعی ندارد. بخشی از مسایل و رویدادهای تربیتی آدمی نیز در این سطح و پایه است. البته گفتنی است در چنین پایه‌ای،

پژوهش نه درباره بود (آنچنان‌که هست) بلکه درباره نمود (آنچنان‌که برای آدمی نمایان می‌شود) است و هر پژوهشی به سخن دیگر نه بودشناسانه بلکه نمودشناسانه والبته تفسیری است. اما در پایه‌ای دیگر آدمی نمودی معنوی، اجتماعی و اخلاقی دارد که در عمل و رابطه اجتماعی او آشکار می‌شود. در این سطح و پایه است که آدمی هدف‌هایی را در زندگی فراروی خود می‌نهد که چه بسا از دایره طبیعت و قوانین کلی و علّی حاکم بر آن فراتر می‌رود و برای نمونه انگیزه‌های طبیعی چون منفعت طلبی، خودخواهی و حتی حفظ جان خود را به کنار می‌نهد و ایثار می‌کند. بروز رفتارهای خاص و پیش بینی ناپذیر از سوی آدمی نمونه دیگری است که نشان می‌دهد نمی‌توان رفتار آدمی را بر بنیاد قوانین کلی و جهان شمول توضیح داد یا پیش بینی کرد. در این قلمرو، سخن بر سر یگانگی و ویژه بودن هر انسانی و چه بسا رفتارهایی است که از او سر می‌زند؛ پس در این باره پژوهش با هدف تبیین رفتار آدمی ناروا است. البته این به معنای ناروایی پرسش از چرایی« علّت» ها و شرایط زمینه ساز چنین رفتاری نیست، بلکه در پاسخ به این چرایی لازم است بیش از تبیین « علّت» ها و شرایط زمینه ساز، «دلیل» و انگیزه‌های اجتماعی و ارزشی چنین رفتارهایی را فهمید.

با این نگاه آدمی همواره در موقعیتی است که از یک سو، علّت‌ها و نیروهای طبیعی او را در برگرفته‌اند و به تعبیری محدوده و گستره تصمیم‌ها و کردارهای او را تعیین می‌کنند (باقری و خسروی، ۱۳۸۶) و از سوی دیگر متضمن اراده، خواست و دلایل ارزشی خاص خود او است. چنین اراده، خواست و دلایلی، منشا و بنیاد کردار او است که بی توجهی به آن، فروکاهش زندگی آدمی به حد جنبه‌های طبیعی، زیستی و فناورانه و رسیدن به نگرش مادی‌گرایانه و شیء انگارانه به آدمی است که البته از واقعیت به دور است. نقد دیلتی به کانت که آدمی بیش از خرد صاحب احساس، اراده و تاریخ نیز هست و از این رو دانش درباره آدمی نمی‌تواند آنچنان‌که کانت می پنداشت، پیشاتجربی باشد. گرچه این نقد درباره نوع نگرش کانت، زیاده‌روی است، ولی در کل اندیشه‌ای روا و در راستای گفته‌های پیشین است.

سرانجام جلوه‌ها و جنبه‌های مادی و معنوی آدمی در نسبت و پیوند با هم در زندگانی آدمی و رفتارهای او نمود می‌یابند. با نظر به اندیشه‌های گادامر(که علم را در نسبت با تاریخ و زندگی آدمی ممکن می‌داند) به نظر می‌رسد که اگر در پژوهش تربیتی، معنای کنش‌های اجتماعی مربیان و فراگیران به آنچه دیدنی است، فروکاسته شود، تصویری ناکافی و ناروا از آدمی ترسیم می‌شود که گویای واقعیت تاریخی و اجتماعی او نیست. چنین است که در پژوهش تربیتی تفسیر، فهم و نقد به کار می‌آید.

برای روشنگری بیشتر می‌توان به مثال هوسن(۱۹۹۷) اشاره کرد. به باور او پژوهش تربیتی در جستجوی دانش برای سیاست گذاری، انتخاب شیوه تدریس مناسب، حل مشکل فراگیران و مانند آن است. در این راه گرچه تبیین واقعیت‌های موجود با بهره‌گیری از رویکردهای کمّی و آماری لازم است ولی کافی نیست. برای نمونه، سیاست گذاری درباره چگونگی آموزش علوم در یک نظام آموزشی، نیازمند توجه به تجربه سایر نظام‌های آموزشی و داده‌های کمّی موجود (در موسسه بین‌المللی سنجش پیشرفت تحصیلی) و نیز مشاهده وضعیت موجود نظام آموزشی مورد مطالعه و تحلیل اطلاعات مربوطه است، اما بهره‌گیری از این دانش برای تصمیم‌گیری درباره چگونگی آموزش علوم در موقعیت مورد مطالعه و نیز اعمال تغییرات لازم، نیازمند فهم موقعیت و کنش‌های اجتماعی موجود و نقد آنها است. این گفته کامپت که «در پژوهش تربیتی مهم است که بدانیم داستان زندگانی چه کسی و توسط چه کسی روایت می‌شود» (۱۹۹۷: ۲۵۵) در همین راستا است.

نکته مهم دیگر در قلمرو تربیت آن است که فرایند تربیت آدمی رو به سوی هدف‌هایی دارد که محور همه آنها زندگی خوب است. درباره مفهوم زندگی خوب، جنبه‌ها و جلوه‌های آن اختلاف نظر بسیار است، ولی گام نهادن در مسیر آن نیازمند فهم، سنجش، نقد وضعیت موجود و ترسیم تغییرهای لازم برای رسیدن به چنین هدفی است. لذا، پژوهش تربیتی جنبه انتقادی نیز دارد. آنچه در پژوهشی نسبت به پژوهش دیگر می‌تواند متفاوت باشد، سطح و درجه‌ای است که هر یک از رویکردهای تبیین، فهم و انتقاد دارند. بدین ترتیب و ازآنجاکه فرایند تربیت معطوف به هدفی است که معیار سنجش کامیابی یا شکست فرایند تربیت در هر مرحله است، پژوهش تربیتی در جستجوی سنجش تحقق هدف‌های تربیتی، زمینه‌ها و شرایط آن است. هر پژوهش تربیتی بیش از آنکه در جستجوی تبیین و فهم پدیده تربیتی مورد نظر باشد، کم و بیش انتقادی است. با چنین بینشی، جدایی دلبستگی‌های فنی، عملی و رهایی بخش در قلمرو تربیت و پژوهش درباره آن، چنانکه هابرماس می‌گوید، پذیرفتنی نیست.

کوتاه سخن این که در یک پژوهش تربیتی خاص، چنین نیست که بتوان از رویکرد تبیین و در پژوهش دیگری از رویکرد فهم یا انتقاد بهره گرفت، بلکه هر پژوهش تربیتی به سبب چیستی آن یعنی فرایند عمل پژوهی و با نظر به هدف تربیت یعنی زندگی خوب، نیازمند تبیین، فهم و انتقاد است. بنابراین، روش هر پژوهش تربیتی را می‌توان به پیوستاری شبیه کرد که متضمن تبیین، فهم و انتقاد است.

نتیجه گیری

در این مقاله، بنیادهای فلسفی سه رویکرد روش شناختی تبیین، فهم و انتقاد بررسی شد تا بر مبنای آن نقش و جایگاه هر یک از آنها در پژوهش تربیتی آشکار شود. نتیجه این بررسی پیشنهاد رویکرد پیوستاری به جای رویکرد پارادایمی بوده است. با برگرفتن رویکرد پیوستاری، نگرش پارادایم‌های سه‌گانه فرو می‌ریزد و در هر پژوهش تربیتی، پیوستاری از روش‌های تبیینی (برای نمونه، روش‌های تجربی، علّی-مقایسه‌ای، پس رویدادی و مانند آن)، فهمی (برای نمونه روش‌های هرمنوتیکی و نمودشناسانه) و انتقادی (برای نمونه تحلیل‌های انتقادی گوناگون چون نقد تاریخی[1]، نقد نومارکسیستی، نقد فمینیستی، ساخت شکنی[2]، (گیون، ۲۰۰۸) و نقد تبارشناسانه)، مستقیم یا نامستقیم (مانند اشاره به پژوهش‌های پیشین در ادبیات پژوهش یا زمینه سازی برای انجام پژوهش‌های آینده) به کار خواهند آمد. سرانجام با تکیه بر رویکرد پیوستاری پژوهش در قلمرو تربیت، می‌توان برخی نگرش‌ها درباره چیستی و چگونگی پژوهش تربیتی را نقد کرد.

نقد نخست به دیدگاه اندیشمندانی چون کوتینگ باز می‌گردد که با پذیرش سه پارادایم تبیین، فهم و انتقاد، آنها را جدای از یکدیگر می‌نگرند و با گزینش برخی یا پذیرش هر سه، پژوهش تربیتی مشخصی را به یکی از این پارادایم ها نسبت می‌دهند.

نقد دوم به دیدگاه کلارک (۲۰۰۵) درباره چیستی پژوهش تربیتی بر می‌گردد. او قلمرو تربیت را قلمرو عملی مرتبه نخست و ارزشی خوانده و آن را از قلمرو علوم اجتماعی جدا می‌کند که قلمرو نظری مرتبه نخست و به دنبال توصیف واقعیت‌های اجتماعی رخ داده هستند. چنانکه اشاره شد، جدایی «واقعیت» از «ارزش» و اختصاص اولی به علوم اجتماعی و دومی به قلمرو تربیت، پذیرفتنی نیست (باقری و خسروی، ۱۳۸۶).

نقد دیگر به دیدگاه باقری و خسروی(۱۳۸۶) درباره چیستی پژوهش تربیتی است. آنها پژوهش تربیتی را عمل پژوهی ارزشی مضاعف خوانده و بر این باورند که مطالعه عمل ارزشی، جنبه مشترک علوم انسانی و لایه مضاعف ارزشی تربیت، به هدف‌ها و آرمان‌های تربیتی که مخصوص قلمرو تربیت است، بر می‌گردد. به نظر می‌رسد گرچه می‌توان پژوهش تربیتی را عمل پژوهی ارزشی مضاعف خواند، اما صفت ارزشی مضاعف، به قلمرو تربیت محدود نمی‌شود. برای نمونه، پژوهش درباره رفتارهای اخلاقی یا دینی انسان‌ها نیز عمل پژوهی ارزشی مضاعف است؛ زیرا چنین رفتارهایی رو به سوی هدف‌ها و

---

[1]. historical criticism
[2]. deconstruction

آرمان‌هایی دارند که ارزشی هستند. در نگاهی کلی‌تر به نظر می‌رسد قلمرو زندگانی اجتماعی آدمی، قلمرو آرمان‌ها است و چنین تفاوتی میان قلمرو تربیت و دیگر علوم اجتماعی پذیرفتنی نیست، مگر آنکه قلمرو تربیت به قدری گسترده نگریسته شود. به نحوی که همه دانش‌های اجتماعی را در برگیرد. در این حالت یگانگی چیستی و چرایی پژوهش در قلمرو تربیت بیانگر تفاوت این قلمرو از دیگر قلمروها نخواهد بود؛ زیرا خود در بردارنده آنها خواهد بود.

در توضیح بیشتر این نقد، می‌توان به مثالی که باقری و خسروی از ویتگنشتاین نقل می‌کنند، توجه نمود؛ به باور آنها حرکت نامسئولانه دست راننده هنگام رانندگی، موضوع پژوهش در علوم اجتماعی است ولی آنگاه موضوع علوم تربیتی است که از منظر عمل شهروند مسئول نگریسته شود(باقری و خسروی، ۱۳۸۶ :۷۰). در این باره سه نکته را نباید از نظر دور داشت. نخست، رویارویی پژوهشگر اجتماعی با چنین واقعیت اجتماعی، نه فقط توصیفی بلکه آسیب شناسانه است و این در راستای همان نقد پارادایم فهم به نگرش‌های تبیینی است که قلمرو زندگی اجتماعی آدمی بیش از هست‌ها و نیست‌ها، قلمرو بایدها و نبایدهاست. نکته دیگر آنکه « عمل مسئولانه» از سوی ادیان و بسیاری فلسفه‌های اخلاق نیز توصیه شده است. از این رو، پژوهشگری که درباره رفتارهای دینی و اخلاقی پژوهش می‌کند، در تحلیل رفتار راننده، او را شهروندی نامسئول می‌خواند. سرانجام اشاره شد که هابرماس با برشمردن زندگی خوب همچون هدف آدمی، کل قلمرو زندگی اجتماعی را قلمرو ارزشی خوانده و هدف پژوهش انتقادی را رهایی آدمی می‌داند. از آنجاکه چنین پژوهشی به انسان و زندگی اجتماعی او و به هدف و آرمان زندگی او چون عدالت و آزادی مربوط می‌شود، عمل پژوهی، ارزشی مضاعف می‌یابد. لذا، روشن است که پژوهش انتقادی نه فقط در قلمرو تربیت بلکه در سراسر زندگی اجتماعی انسان ممکن است.

منابع

ادمن، پی.جی؛ کردمن، دی(۱۳۸۶). هرمنوتیک. ترجمه سعید بهشتی، در *زمینه‌ای برای بازشناسی و نقادی فلسفه تعلیم و تربیت در جهان غرب*. تهران: انتشارات اطلاعات.

اسمیت، دیوید جی(۱۳۸۷). پژوهش هرمنوتیک: تصور هرمنوتیک و متن تربیتی.ترجمه عباس منوچهری، در *روش شناسی مطالعات برنامه درسی*. شورت، ترجمه مهر محمدی و همکاران، تهران: سمت.

باقری، خسرو (۱۳۸۴). *نگاهی دوباره به تربیت اسلامی*. جلد دوم، تهران: انتشارات مدرسه.

باقری، خسرو (۱۳۸۶). *نوعملگرایی و فلسفه تعلیم و تربیت: بررسی پیامدهای دیدگاه ویلارد کواین و ریچارد رورتی در تعلیم و تربیت*. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

باقری، خسرو؛ خسروی، زهره(۱۳۸۶). پژوهش تربیتی: چیستی و روش شناسی. *فصلنامه نوآوری های آموزشی*، سال ششم، شماره ۲۱، ۷۶- ۴۹.

چالمرز، آلن اف(۱۳۸۵). *چیستی علم: درآمدی بر مکاتب علم شناسی فلسفی*. ترجمه سعید زیبا کلام، چاپ هفتم، تهران: سمت.

نقیب زاده، میرعبدالحسین (۱۳۸۶). *نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش*. تهران: انتشارات طهوری.

نقیب زاده، میرعبدالحسین (۱۳۸۶). *درآمدی به فلسفه*، چاپ نهم. تهران: انتشارات طهوری.

نقیب زاده، میرعبدالحسین (۱۳۸۷). *نگاهی به نگرش های فلسفی سده بیستم*. تهران: انتشارات طهوری.

لاکومسکی، جی(۱۳۸۶). نظریه انتقادی تعلیم و تربیت. ترجمه سعید بهشتی، در *زمینه‌ای برای بازشناسی و نقادی فلسفه تعلیم و تربیت در جهان غرب*، تهران: انتشارات اطلاعات.

Compte, M. D. L. (1997). Trends in qualitative research methods. In L. J. Saha (ed), *International Encyclopedia of the Sociology of Education*. Pergamon Press.

Evers. C. W. (1998). Analytic and post-analytic philosophy of education: Methodological reflections. In P. H. Hirst & P. White (eds), *Philosophy of education: Major Themes in the Analytic Tradition.*Vol I: Philosophy and Education, London: Rout ledge.

Given, L. M. (2008). *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods*. (ed), London: Sage.

Habermas, J. (1970). Technology & Science as Ideology. In *Toward a Rational Society*, London: Heinemann.

Habermas, J. (1972). *Knowledge and human interest*. London: Heinemann.

Habermas, J. (1984). The theory of communicative action. In T. Thomas McCarthy, (ed), *Reason and the rationalization of society*. Boston: Beacon Press.

Heyting, F. (2005). Methodological traditions in philosophy of education. In F. Heyting, D. Lenzen & J. White (eds), *Methods in philosophy of education*. London: Rout ledge.

Hirst, P. & White, P. (1998). *Philosophy of education: Major themes in the analytic tradition* (eds), London & New York: Rout ledge.

Husen, T. (1997). Research paradigms in education. In L. J. Saha (ed), *International Encyclopedia of the Sociology of Education*. Pergamon Press.

Koetting, J. R. (1985). Foundations of naturalistic inquiry: Developing a theory base for understanding individual interpretation of reality. *Media and Adult Learning*, 6(2), 8-18.

Kuhn, T.S. (1970). *The structure of scientific revolutions*. Chicago, IL: University of Chicago press.

Lakatos, I. (1976). Falsification & the methodology of scientific research programs. In Lakatos & Musgrave, (eds), *criticism & the growth of knowledge*. London: Rout Ledge.

Rihoux, B. (2006). Qualitative comparative analysis (QCA) and related systematic comparative methods: Recent advances and remaining challenges for social science research. *Journal of International Sociology*, 1(21), 670-706.

Sigel, H. (2005). Israel Scheffler Interviewed by Harvey Siegel. *Journal of philosophy of education,* 39(4), 647-659.

Usher, R. (1996). A critique of the neglected epistemological assumptions of educational research. In D. Scott & R. Usher (Eds), *Understanding educational research*. London & New York: Rout ledge.

Walker, J. C. & Evers, C. W. (1997). Research in Education: Epistemological Issues. In L. J. Saha (ed), *International Encyclopedia of the Sociology of Education,* Pergamon Press.

Wittgenstein, L. (1961). *Tractatus Logico-Philosophicus.* London & New York:Rout ledge.